

Sting, Stephan

Einigung und Differenz. Zum Verhältnis von Subjekt und Sozialem im Bildungsdenken von Schleiermacher

Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 2, S. 295-308



Quellenangabe/ Reference:

Sting, Stephan: Einigung und Differenz. Zum Verhältnis von Subjekt und Sozialem im Bildungsdenken von Schleiermacher - In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 2, S. 295-308 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-68198 - DOI: 10.25656/01:6819

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-68198>

<https://doi.org/10.25656/01:6819>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@difp.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 44 – Heft 2 – März/April 1998

Essay

- 179 JÜRGEN OELKERS
Schulen in erweiterter Verantwortung.
Eine Positionsbestimmung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht

Thema: Bildung, Entwicklung, Ethik

- 191 DIETRICH BENNER
Erziehung, Bildung und Ethik.
Überlegungen zu ihrem problematischen Verhältnis im Anschluß
an Jonas und Lévinas
- 205 ROLAND REICHENBACH
Preis und Plausibilität der Höherentwicklungsidee
- 223 FRITZ OSER
Chimäre oder Person: Eine Antwort auf Roland Reichenbachs
„Preis und Plausibilität der Höherentwicklung“
- 231 DIRK RUSTEMEYER
Muß Erziehung wertvoll sein?

Diskussion: Koedukationsforschung

- 243 HANNELORE FAULSTICH-WIELAND
Wissenschaft ohne Orientierung?
Zu Heiner Drerups Koedukationsrezeption
- 253 SYBILLE BEETZ
Koedukationsdiskurs zwischen Programmatik und Erfahrungswissen
- 263 MARGRET KRAUL
Bewegungs- oder Wissenschaftsorientierung in der
Koedukationsdebatte – ein segregierter Diskurs?

Weitere Beiträge

- 273 JÜRGEN VAN BUER/DIETER SQUARRA
Kontrollüberzeugungen und Lehrerwahrnehmungen
von Beruf und Unterricht.
Analysen zu Lehrern an wirtschaftsberuflichen Schulen in den
neuen Bundesländern
- 295 STEPHAN STING
Einigung und Differenz.
Zum Verhältnis von Subjekt und Sozialem im Bildungsdenken
von Schleiermacher

Besprechungen

- 309 ANDREAS KRAPP
Klaus A. Schneewind (Hrsg.): Psychologie der Erziehung und
Sozialisation
Franz E. Weinert (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion
- 316 KARL-HEINZ ARNOLD
Franz E. Weinert (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule
- 322 LUDWIG LIEGLE
*Jürgen Zimmer/Christa Preissing/Thomas Thiel/Anne Heck/
Lothar Krappmann*: Kindergärten auf dem Prüfstand.
Dem Situationsansatz auf der Spur
Hans-Joachim Laewen/Karl Neumann/Jürgen Zimmer (Hrsg.):
Der Situationsansatz – Vergangenheit und Zukunft.
Theoretische Grundlagen und praktische Relevanz
- 325 JÜRGEN OELKERS
Janusz Korczak: Sämtliche Werke. Band 1: Kinder der Straße.
Kind des Salons; Band 2: Der Frühling und das Kind. Allein mit Gott.
Unverschämt kurz. Senat der Verrückten. Die Menschen sind gut.
Drei Reisen Herscheks. Kinder der Bibel: Mose

Dokumentation

- 329 Pädagogische Neuerscheinungen

Einigung und Differenz

Zum Verhältnis von Subjekt und Sozialem im Bildungsdenken von Schleiermacher

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht die erziehungswissenschaftliche Verarbeitung des gesellschaftlichen Modernisierungsschubs um 1800 am Beispiel der Bildungsauffassung von Schleiermacher. An seinen Texten zur Subjekt- und Gesellschaftstheorie wird gezeigt, in welcher Weise Schleiermacher die Konstitutionsprobleme moderner Subjektivität angesichts der Abhängigkeit des Subjekts vom Sozialen sowie der Pluralisierung der gesellschaftlichen Sphären reflektiert. Der Versuch, mit Hilfe seiner Theorie der Erziehung die soziale und subjektive Fragmentierung zu überwinden, stützt sich letztlich auf einen religiösen Begriff von Bildung, der ihm erlaubt, die Affirmation der zeitgenössischen gesellschaftlichen Verhältnisse mit der Hoffnung auf eine pädagogisch zu betreibende Einigung und Besserung zu verknüpfen.

Im gegenwärtigen gesellschaftlichen Transformationsprozeß wird auch Bildung in ihrer bisherigen, staatlich organisierten Form problematisiert. In der öffentlichen Auseinandersetzung wird sie mit veränderten und gestiegenen gesellschaftlichen Anforderungen konfrontiert, ohne mit einem steigenden gesellschaftlichen Engagement (z.B. in finanzieller Hinsicht) rechnen zu können. Trotz der breiten Akzeptanz sozialwissenschaftlicher Individualisierungstheorien kann dies meiner Einschätzung nach nur bedeuten, daß sich die Balance zwischen sozialer und subjektiver Orientierung von Bildung zugunsten der sozialen Ansprüche und zu Lasten der individuellen Bildungsansprüche und -perspektiven verschiebt. Vor diesem Hintergrund erscheint es mir ratsam, auf die Beschreibung des Verhältnisses von sozial ausgerichteter und individuell ausgerichteter Bildung in der Phase der Grundlegung der modernen Erziehungswissenschaft zurückzublicken. Unter den sogenannten „Klassikern“ der Pädagogik wird man dabei am ehesten bei F.D.E. SCHLEIERMACHER fündig, in dessen Bildungsdenken die soziale Dimension eine zentrale Rolle spielt.

Der Rückblick auf die Theorie SCHLEIERMACHERS von gegenwärtigen Problemstellungen aus ist nicht als Suche nach übertragbaren Lösungsmöglichkeiten zu verstehen, sondern als reflexive Vergewisserung innerdisziplinär vorhandener Problemkonstellationen und theoretischer Orientierungen (vgl. LENZEN 1994, S. 21). SCHLEIERMACHER selbst hat in seiner Hermeneutik unmißverständlich klargemacht, daß Theorie und ihre Darstellung unlösbar an den jeweiligen historischen und sozialen Kontext gebunden sind und eine Übertragung in andere Kontexte nicht ohne substantielle Verluste und Bedeutungsverschiebungen möglich ist (vgl. SCHLEIERMACHER 1993, S. 101 f., 202–208; SCHLEIERMACHER 1983, S. 54; zur Debatte um die notwendige Kontextualisierung historischen Wissens vgl. HILGENHEGER 1993; LANGEWAND 1993). Im historischen Kontext – in der „deutschen“ Verarbeitung der durch die Aufklärung und die Französische

Revolution angestoßenen gesellschaftlichen Transformationsprozesse um 1800, in einer Zeit starken öffentlichen Interesses an Bildungsfragen, aber noch vor der gesellschaftlichen Etablierung staatlicher Bildungsinstitutionen – liefert SCHLEIERMACHERS Bildungsdenken einen Horizont von Denkmöglichkeiten, der bei Berücksichtigung der historisch entstandenen Kontextunterschiede Denk- und Argumentationsfiguren im Verhältnis von Subjekt und Sozialem aufzeigt.

Ich möchte mich dem Verhältnis von Subjekt und Sozialem im Bildungsdenken SCHLEIERMACHERS in fünf Schritten annähern. Zunächst wird die starke Akzentuierung des Sozialen in der pädagogischen Theorie herausgearbeitet. Im zweiten Schritt geht es um die Spannung zwischen religiöser und sozialer Konstitution des Subjekts. Dann werden Sprache und Sitte als soziale Dimensionen individueller Artikulation und Praxis skizziert. Danach möchte ich die Ableitung der Notwendigkeit einer am Subjekt orientierten Bildung von der Pluralität der gemeinschaftlichen Sphären untersuchen. Und schließlich soll die Funktion von Erziehung und Bildung als „Einigung“ von Subjekt und Sozialem hinterfragt werden.

1. Die soziale Dimension von Bildung

Erziehung wird von SCHLEIERMACHER vor allem aus ihrer gesellschaftlichen Funktion heraus verstanden. Sie soll den Zögling „zur Ähnlichkeit mit dem großen Gemeinwesen“ bilden und mündet in dessen „Ablieferung“ an die sozialen Instanzen. Aber sie soll auch zur „Besserung“ des Gesamtlebens im Staat beitragen und die Bearbeitung des Problems der sozialen Ungleichheit zu einer ihrer wesentlichen Aufgaben machen (SCHLEIERMACHER 1983, S. 30; 1993, S. 61–76; vgl. KLAFFKI 1990). Seine Erziehungstheorie ist deshalb von M. WINKLER als Pädagogik des „sozialen Faktors“ bezeichnet worden (WINKLER 1979, S. 10f.); und TH. SCHULZE verweist auf die sozialpolitische Orientierung der pädagogischen Theorie SCHLEIERMACHERS, deren anvisierte Praxis weniger im konkreten pädagogischen Handeln als vielmehr in der Metapraxis planend-beratender, administrativer und bildungspolitischer Tätigkeiten bestehe (SCHULZE 1985, S. 807f.).

Diese starke Akzentuierung des Sozialen weicht in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik einer Betonung der „relativen Autonomie“ der Pädagogik, in deren Zentrum der „pädagogische Bezug“ zwischen Erzieher und Zögling steht (NOHL 1988, S. 156–176; vgl. DILTHEY 1971, S. 43f., 53ff.). Aus der Perspektive des institutionalisierten Bildungswesens als „eigenständigem Kultursystem“ kann der Erziehende als ein „Wächter des Tores“ auftreten, der den Erziehungsvorgang vor dem Eindringen der „Mächte des Lebens“ mit ihrer „verwirrenden Gleichzeitigkeit der Ansprüche“ schützt (WENIGER 1990, S. 21ff.).¹ Demgegen-

1 Der Abschluß der gesellschaftlichen Institutionalisierung des staatlichen Schulwesens um ca. 1890 (TENORTH 1988, S. 197f.) liefert die Voraussetzung für den pädagogischen Autonomieanspruch. OELKERS erkennt in der darin anklingenden pädagogischen Wendung gegen die sozialen Differenzierungsprozesse ein seit der Jahrhundertwende lautwerdendes pädagogisches Unbehagen an der Moderne (OELKERS 1994, S. 578). Von NOHL wird Erziehung zwar als ein sozial differenzierter Prozeß erfaßt, doch verdichten sich diese Differenzen zu verschiedenen „Systemen der Pädagogik“, die in relativer Distanz zur sonstigen sozialen Praxis in ihrer Eigenlogik beschreibbar sind (NOHL 1967).

über bestimmt SCHLEIERMACHER das Verhältnis zwischen der älteren und der jüngeren Generation, also Gruppen- und Massenbeziehungen mit all ihren willkürlichen und unwillkürlichen Effekten, als Grundlage des pädagogischen Geschehens. Erziehung ist in das soziale Gesamtgeschehen eingebettet; unauflöslich verschränkt mit der „allgemeinen sittlichen Tätigkeit“, ist sie von „zufälligen Einwirkungen“ umgeben, die „dem, was die Pädagogik bezweckt, oft widersprechen“ (SCHLEIERMACHER 1983, S. 92 f., 99 f.).

Eine derartige Einbindung des Erziehungsgeschehens in die soziale Gesamtpraxis weicht nicht nur von den geisteswissenschaftlichen Nachfolgern, sondern ebenso von zeitgenössischen Pädagogik-Konzeptionen ab. So situiert J.-J. ROUSSEAU Erziehung und pädagogische Reflexion in einem „imaginären Setting“ fernab gesellschaftlicher Bezüge (vgl. SCHÄFER 1992, S. 161 f.). Die Erziehung des fiktiven Zöglings Emile ist als Gegensatz zu den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen konzipiert. Sie orientiert sich am Ideal einer natürlichen, inneren Entwicklung zum „Menschen“, die unabhängig von den sozialen Abhängigkeiten des Zöglings und des Erziehers gedacht wird (ROUSSEAU 1981, S. 26 f.). Die Erziehung zum Menschen wird durch eine vom gesellschaftlichen Idealzustand ausgehende politische Erziehung zum Bürger ergänzt, mit der sie jedoch nur im Ideal konvergiert: Unter gegebenen sozialen Bedingungen bleiben Menschen- und Bürgererziehung unvereinbar (vgl. RANG 1959, S. 86 ff.).

HERBARTS Zögling erscheint dagegen in den sozialen Kontext seiner Zeit eingebunden. Seine Eigenart entspringt einer „Individualität der Lage“, „Erfahrung und Umgang“ konstituieren einen „Gedankenkreis“, an den der Erzieher mit seinem Tun anknüpfen muß (HERBART 1982 a, S. 176 ff.). Ebenso ist der Erzieher in das „Gewebe gesellschaftlichen Daseins“ eingebunden; zwischen Staat und Individuum besteht eine „Grund-Aehnlichkeit“ (HERBART 1964, S. 29 f.), die die Abstraktion von der sozialen Praxis unmöglich macht. Im Wechselfeld von Subjekt und Sozialem errichtet HERBART ein zwischen Freiheit und sozialer Determination situiertes „pädagogisches Kausalverhältnis“ (BENNER 1986, S. 118), mit dessen Hilfe eine systematische Gedankenkreisbildung die Vorerfahrungen erweitern und deren Differenzen fortschreitend aufheben soll (vgl. HERBART 1982 b, S. 28 f.). Die allgemeine Pädagogik hat eine Didaktik des Bildungsprozesses zu begründen, deren zentrale Mittel die geordnete, bildungswirksame „ästhetische Darstellung der Welt“ und ein „erziehender Unterricht“ sind, der von störenden sozialen Einflüssen isoliert werden muß. Schon das in der Schule vorfindliche „Gemeinwesen der Zöglinge“ erscheint schädlich, da es den regelgeleiteten Erziehungsvorgang mit unkalkulierbaren Sozialisationseffekten konfrontiert (HERBART 1968, S. 85).

Bei SCHLEIERMACHER findet sich diese Perspektive einer methodischen Distanzierung des Bildungsprozesses von den konkreten sozialen und subjektiven Lebensbedingungen nicht – um den Preis, daß er keine Didaktik, sondern nur eine hermeneutisch orientierte Pädagogik entwickeln kann. Als konkrete soziale Praxis kann Bildung nicht theoretisch konzipiert, sondern nur im nachhinein analysiert werden. Die „Dignität der Praxis“ erfordert eine „Hermeneutik“, eine „Kunst der Auslegung“, die aus dem sozialen Handeln das spezifisch „Pädagogische“ extrahiert (vgl. SCHÄFER 1989, S. 3, S. 40). Die gedankliche Aufhellung dieses Pädagogischen wirkt nicht direkt auf die Erziehungspraxis zurück. Der Effekt, den die autonome pädagogische Theoriebildung in der Praxis hat, bleibt

ebenso schwer zu ermitteln wie die Differenz pädagogischer und sonstiger sozialer Akte. Die unauflösliche Mischung des Erziehungshandelns aus regelgeleiteten und freien sozialisierenden Elementen wird von SCHLEIERMACHER nicht bedauert, sondern ausdrücklich bejaht: „Bringt man das freie Leben auch unter gewisse Regeln, so ist das eigentlich eine relative Ertötung einer Reihe aufeinanderfolgender Generationen. Der ursprüngliche Charakter des Lebens würde verloren gehen. Es wäre die offenbarste Verschiedenheit zwischen denjenigen, welche die Regel geben und nach ihr leben, und den anderen, die, ohne sie gegeben zu haben, ihr Folge leisten sollten; jene hätten die höhere Potenz des menschlichen Lebens, diese scheinen nur das Leben jener fortzusetzen, nur als untergeordnete Organe, gar nicht mit eigenem Leben ausgerüstet“ (SCHLEIERMACHER 1983, S. 139).

2. *Die religiöse und die soziale Konstitution des Subjekts*

Die Subjektbezogenheit von Bildung läßt es notwendig erscheinen, auf die persönliche Lebensgeschichte und die konkrete Lebenssituation zu rekurrieren. Daher möchte ich bei der Untersuchung der Subjektkonzeption SCHLEIERMACHERS zunächst bei seiner eigenen „Selbstbiographie auf amtliche Veranlassung vom 10. April 1794“ ansetzen.

Im biographischen Rückblick führt SCHLEIERMACHER eine Reihe von Differenz Erfahrungen an, aus denen er die Genese seines Selbst ableitet. So erwarb er sich schon früh den Ruf „eines guten Kopfes“, der im Widerspruch zu seiner inneren Selbsteinschätzung stand. Den nach außen dargestellten Kenntnissen und Fertigkeiten korrespondierte ein inneres Gefühl der „Unwissenheit und Unfähigkeit“ und eine bloß fragmentarisch erlebte, aus „abgerissenen Stücken“ bestehende Bildung. „So fing ich an, an der gepriesenen Größe meiner natürlichen Fähigkeiten gewaltig zu zweifeln, und schwebte beständig in der Angst, daß andere diese unvermutete Entdeckung nun auch machen würden“ (SCHLEIERMACHER 1984a, S. 2f.). Die Innen-Außen-Differenz enthält zugleich eine Differenz zwischen der Außenwahrnehmung durch andere und der Selbstwahrnehmung, bei der es darauf ankommt, den äußeren Schein zu wahren, ohne die Differenz des Selbst aufheben zu können. Die Entdeckung der Differenz wird vermieden; und ebenso merkt er bei seinen „Gespielen“ nichts „von dieser Unruhe“. Aus dieser Konstellation ergibt sich das Verstehensproblem: Das nach außen gewandte, sich darstellende und im sozialen Kontext handelnde Subjekt ist nur die halbe Geschichte. Daher ist ein Mißtrauen gegen die sozialen Präsentationen angebracht. SCHLEIERMACHER entwickelt im Verlauf seiner Schulzeit einen „wunderbaren Skeptizismus“, der in ihm den Verdacht erregt, „daß alle alten Schriftsteller und mit ihnen die alte Geschichte untergeschoben wären“ (SCHLEIERMACHER 1984a, S. 3). Dieses Mißtrauen führt später in seiner Hermeneutik dazu, vom Primat des Mißverstehens auszugehen und komplexe Auslegungsverfahren nicht nur für die philologische Textinterpretation, sondern für jede Alltagskommunikation für erforderlich zu halten (vgl. SCHLEIERMACHER 1993, S. 249).

Das Subjekt ist sozial eingebunden, aber es bemerkt an sich eine Abweichung, die seine völlige Determination und Integration verhindert. So scheitert

SCHLEIERMACHER während seiner pietistischen Erziehung in Niesky bei dem Versuch, die von anderen in seinem sozialen Umfeld zum Ausdruck gebrachten „übernatürlichen Gefühle“ selbst zu erleben. Trotz seiner „unerschütterlichen Anhänglichkeit an die Brüdergemeine“ distanziert er sich vom pietistischen Gemeinschaftsleben, ohne den von der Gemeinschaft konstituierten „inneren Verhältnissen“ seines Selbst ausweichen zu können (SCHLEIERMACHER 1984 a, S. 4 ff.). In den „Monologen“ begründet er die Eigentümlichkeit und Individualität des Menschen in dem Bestreben, „sich als eigenes Wesen ... loszureißen aus der Gemeinschaft“ (SCHLEIERMACHER 1978, S. 11). Individualität entsteht damit als eine Besonderung aus dem Sozialen, der ihre soziale Herkunft als „Sozialisation“ eingeschrieben bleibt (vgl. WINKLER 1979, S. 102 ff.).

Die Selbstbegründung in der Differenz gewährleistet noch keine Einheit oder Kontinuität des Selbst. Der Wechsel von Gemeinschaftsbindungen und Brüchen ruft ein fragmentarisches, zersplittertes Selbst hervor, in dem verschiedene „Elemente“ der „Menschheit“ zusammentreffen, sich wechselseitig „begrenzen“ oder „freilassen“ und sich in einem „allgemeinen Streit“ befinden (SCHLEIERMACHER 1984 a, S. 49). Die Einheit des Selbst ist für SCHLEIERMACHER eine Sache des Glaubens. Schon in der „Selbstbiographie“ schreibt er sie einer „Herrschaft der Fantasie in Sachen der Religion“ zu (ebd., S. 3). In der „Rede über die Bildung zur Religion“ hängt die Integration der heterogenen, sich streitenden Elemente des Selbst in eine „Bewegung des Ganzen“ allein vom „frommen Sinn“ ab (ebd., S. 43–49). Und in der Glaubenslehre gründet er die Einheit des Subjekts schließlich in einem „unmittelbaren Selbstbewußtsein“, verstanden als „Selbstgefühl“.² Das Selbstgefühl ist jedoch weder im Tun noch im Wissen erkennbar und auch nicht Resultat einer Empfindung oder eines reflektierten Selbstbewußtseins. Jeder Selbstbezug beinhaltet eine Selbstspaltung. Die Einheit des Selbst kann sich daher nur aus dem Bezug auf anderes ergeben. Sie wird von einem anderen gestiftet und empfangen, von „Gott“ oder vom „transzendenten Grund“ als dem Jenseits des Denkbaren und Erkennbaren, und sie ist gleichbedeutend mit Abhängigkeit von diesem anderen (SCHLEIERMACHER 1960, S. 25–30). SCHLEIERMACHER setzt „unmittelbares Selbstbewußtsein“ mit „schlechthinnigem Abhängigkeitsgefühl“ gleich und begründet die Einheit des Subjekts in einem Akt der Frömmigkeit, der im wesentlichen Sinn des Wortes „religiös“ ist, nämlich „einigend, zurückbindend“ (vgl. Frost 1991, S. 255 f.).

Das vom anderen her konstituierte Subjekt ist dezentrisch. Es bestimmt sich nicht selbst, sondern wird vom anderen bestimmt. Es enthält als seine Existenzbedingung ein „Mitgesetztsein des anderen“ (SCHLEIERMACHER 1960, S. 171 f.; vgl. FRANK 1977, S. 113; POTEPA 1988, S. 132). Im Verhältnis zum anderen unterscheidet SCHLEIERMACHER zwei Abhängigkeiten: das „Mitgesetztsein Gottes“ und das „Mitgesetztsein der Welt“. Während das Wechselverhältnis mit Gott, dem „transzendenten Grund“, „alle Mannigfaltigkeit aufhebt“ und dem Subjekt seine Einheit verleihen kann, verstrickt das Wechselverhältnis mit der Welt das Subjekt in die sozialen Differenzierungsprozesse (vgl. SCHLEIERMACHER 1960, S. 173).

2 In SCHLEIERMACHERS Subjektkonzeption ist eine Transformation der pietistisch inspirierten, christlichen Seelenvorstellung in die moderne Kategorie des „Selbst“ erkennbar (vgl. OELKERS 1992, S. 15, 43).

In der Welt versucht die unter die Perspektive der Einigung gestellte soziale Interaktion die Differenzen zu vermitteln. Die Einheit des Selbst ergibt sich im sozialen Kontext erst aus einem auf die Gesellschaft bezogenen „darstellenden Handeln“; sie ist auf „Öffentlichkeit“ und auf die Anerkennung durch die sozialen anderen angewiesen (vgl. WINKLER 1979, S. 106 ff.). Subjektivität konstituiert sich demnach, ausgehend vom religiösen Selbstglauben, in der Wechselwirkung von Selbstbewußtsein und Bewußtsein der anderen. In einer religiös motivierten Einigung, beschreibbar als aktiver, wechselseitiger Identifikationsprozeß, werden die heterogenen biographischen Momente und sozialen Artikulationen des Selbst als Ausdruck von Kontinuität und Identität akzeptiert. Ort der sozialen Wechselwirkung ist für SCHLEIERMACHER vor allem das „Gespräch“, der Dialog. Die Selbsterkenntnis wird auf diese Weise an die soziale Kommunikation gebunden, die einer „Dialektik“ als „Kunst der Rede“ bedarf, um im „Zustand des Streites“ oder der Differenz Übereinstimmung anzustreben (vgl. SCHLEIERMACHER 1993, S. 75 f.; POTEPA 1988, S. 128).

Der Primat der Abhängigkeit in der Konstitution des Subjekts hat in der Rezeption SCHLEIERMACHERS dazu geführt, dem sozialen Faktor den Vorrang vor dem subjektiven Faktor einzuräumen (vgl. z.B. NATORP 1971; RIEGER 1988, S. 234 f.). Ebenso gut läßt sich aber die These von der Unhintergebarkeit der Individualität und vom Überwiegen des Subjekts über das Soziale aufrechterhalten (vgl. FRANK 1977; PLEGER 1988, S. 116 f.). SCHLEIERMACHER selbst beschäftigt sich in seiner frühen Schrift „Versuch einer Theorie des geselligen Betragens“ mit dem Widerspruch zwischen dem Bestreben einer Gesellschaft, sich „einen eignen Umriß und ein eignes Profil“ zu verschaffen und dabei die „gesellige Thätigkeit“ ihrer Mitglieder „innerhalb der Schranken (zu) halten, in denen allein eine bestimmte Gesellschaft als ein Ganzes bestehen kann“, und dem entgegengesetzten Bestreben des Subjekts, in „freie Geselligkeit“ zu treten und seine ganze „Individualität, seine Eigenthümlichkeit mit(zu)bringen“ (SCHLEIERMACHER 1984b, S. 172 ff.). Beide Bestrebungen, die Integration des Sozialen zur Ganzheit und der Ausdruck einer konsistenten Eigentümlichkeit des Subjekts, ergeben sich nicht von selbst, sondern erfordern Übung. Wie die Vorstellung der Gesellschaft als ein Ganzes nur ein anzustrebendes „Ideal“ darstellt (ebd., S. 184), so ist auch die Darstellung der spezifischen Individualität keine Selbstverständlichkeit, sondern eine Bemühung des Sich-Losreißens aus der Gemeinschaft und des Sich-Mitteilens als Differenz und Eigentümlichkeit. Beide Bewegungen, das Losreißen und das Mitteilen, weisen allerdings wieder auf einen vorgängigen sozialen Bezugsrahmen hin, auf einen „Gemeingeist“, der jeder rein rationalen oder vertraglichen Verbindung freier Individuen zuvorkommt (vgl. WINKLER 1979, S. 95–99) und der sich vor allem in SCHLEIERMACHERS Verständnis von „Sitte“ und „Sprache“ aufzeigen läßt.

3. Sprache und Sitte als soziale Dimensionen individueller Artikulation und Praxis

Die Angewiesenheit der sozialen Kommunikation auf mittelbare Konstrukte bindet sie an die Sprache und deren Konstruktionsregeln. Die Sprache ermöglicht die Äußerung von etwas einzelner in seiner Differenz zu anderem mittels

eines „Zeichens“, das von allen erkannt und akzeptiert werden muß. Dazu bedarf es nach SCHLEIERMACHER einer Abstraktion vom Signifikat zugunsten eines „allgemeinen Bildes“ und einer Integration des Zeichens in ein „allgemeines und gemeinsames Bezeichnungssystem“ (SCHLEIERMACHER 1993, S. 458). Sprache geht so als sozial konstituierte Bezeichnungs- und Differenzierungsfähigkeit und als eigengesetzliche Struktur direkt in unser Denken ein. Wie bei G. HERDER und W. v. HUMBOLDT werden Denken und Sprache derart miteinander verschränkt, daß eine sprachunabhängige Vernunft und ein sprachunabhängiges Denken unmöglich erscheinen.³ Die Sprache erstellt einen gemeinsamen Bewußtseinsinhalt, einen Fundus sozialen Sinns und sozialer Bedeutungen (vgl. WINKLER 1979, S. 91f.), sowie eine Grammatik und Struktur der Artikulation und Kommunikation (vgl. SCHLEIERMACHER 1993, S. 444f.).

Die Sprachbindung ruft zwar Gemeinsamkeit des Denkens hervor, verhindert aber dessen Allgemeingültigkeit, da sie sich nicht vom Sprechen lösen läßt. Sie bleibt an die soziale Praxis mit all ihren subjektiven, sozialen und materiellen Bedingungen gebunden (vgl. SCHLEIERMACHER 1983, S. 113f.).⁴ In Abhängigkeit von den differierenden historisch-sozial bedingten Lebenssituationen entstehen verschiedenartige Gebrauchsweisen der Sprache. Der Sprachgebrauch differiert je nach „Denkweise des Zeitalters, der Nation und der besonderen Religion ...“, endlich durch die Verschiedenheit der individuellen Ansicht“ (SCHLEIERMACHER 1993, S. 150). Er wirkt in abgestufter Intensität auf die Verfassung der Sprache zurück, die so in eine historische und soziale Dynamik einbezogen wird, in der eine allgemeine Sprache mit feststehenden Strukturen nicht möglich ist.

Die Sprachbindung hebt die Subjektivität des Denkens nicht auf; jedes Subjekt denkt für sich, aber nur im Medium des Gemeinsamen, der Sprache. Sein Denken ist damit sozial und individuell, ein „individuelles Allgemeines“ oder eine „Identität grundsätzlich Verschiedener“ (FRANK 1977, S. 156f.; LEHNERER 1987, S. 22). Das Subjekt bleibt der „Impuls“ jeder Interaktion; aber es bleibt an das Schnittfeld gemeinsam konstituierter Interaktionsmöglichkeiten gebunden (SCHLEIERMACHER 1993, S. 211; vgl. SCHURR 1975, S. 16f.). Die Hermeneutik muß deshalb die Einschreibung der Sprache und die Einschreibung des Sprechers in den Kommunikationsprozeß berücksichtigen, also eine „grammatische“ und eine „psychologische“ Auslegung leisten. Zugleich bleibt die Verstehensbemühung nur ein annäherungsweise „Nachkonstruieren“, ein „divinatorisches Erraten“ des Sinns einer Äußerung (SCHLEIERMACHER 1993, S. 80f.; 1835, S. 326f.; FRANK 1993, S. 47). Und am Beispiel der Sprachbildung macht SCHLEIERMACHER deutlich, daß auch der Gemeinsamkeit der Sprache eine fundamentale Differenz eingeschrieben bleibt: Der Spracherwerb oszilliert zwischen Nachahmung und Selbsttätigkeit. „Ein absolutes Lernen findet nicht statt, die Kinder sind ursprünglich Erfinder und gehn nur allmählig zur Sprache der Umgebenden über“ (SCHLEIERMACHER 1993, S. 367). Sprache erscheint hier als eine „heraus-

3 Zu HERDER vgl. RIEGER 1988, S. 54ff.; zu HUMBOLDT: HUMBOLDT 1963, S. 11; vgl. auch BENNER 1990, S. 120–147; TRABANT 1986.

4 Indem SCHLEIERMACHER die physisch-materiellen Rahmenbedingungen des konkreten Sprechens im Kommunikationsprozeß berücksichtigt, integriert er in seiner Hermeneutik jenes „Nicht-Hermeneutische“, das nach H.-U. GUMBRECHT seit DILTHEY aus der Hermeneutik verbannt wurde (vgl. GUMBRECHT 1994).

tretende Gemeinschaftlichkeit“, die ihren Ausgangspunkt im Subjekt hat und die keine endgültige Gewähr für die Homogenität des Kommunikationszusammenhangs bieten kann.⁵

Der Einfluß des sozialen Umfelds auf das Verhalten und die Lebenspraxis des Subjekts konvergiert in der Sitte, ein Begriff, der P. BOURDIEUS „Habitus“-Konzept nahesteht (vgl. BOURDIEU 1987, S. 98f.). Die Sitte integriert das Handeln des Subjekts ähnlich wie die Sprache in ein vorgängiges Gemeinschaftsleben. Als Komplex von Verhaltensformen, Gebräuchen, Wertorientierungen und sozialen Ordnungen entzieht sie sich der intendierten Gestaltung durch „Regierungen“ oder „Kunstverständige“. Sie ist „das gemeinsame, aber freie und nur in freier Gemeinsamkeit gedeihende unbewußte Erzeugnis des Volkes“ (SCHLEIERMACHER 1983, S. 25). Das einzelne Subjekt kann zwar von der Sitte abweichen und diese rückwirkend modifizieren, aber es bleibt an die aus ihr abgeleiteten Kriterien gebunden. In diesem Sinne bleibt auch der Erziehungsprozeß von der Sitte einer gegebenen Gesellschaft abhängig: „Die Erziehung ist gut und sittlich, wenn sie dem sittlichen Standpunkt der Gesellschaft entspricht“ (SCHLEIERMACHER 1983, S. 60).

Als Erzeugnis des „Volks“ ist die Sitte nicht abstrakt und normativ konstruierbar, sondern sie wird aus der konkreten Lebenspraxis und den symbolischen Festschreibungen und Institutionen einer Gesellschaft abgeleitet (vgl. WINKLER 1979, S. 99; PLEGER 1988, S. 112f.). Eine allgemeingültige Ethik oder Sittenlehre, aus der Kriterien für die Erziehung und die pädagogische Theorie gewonnen werden könnten, erscheint daher unmöglich.⁶ Die Ethik hat die in einer Gemeinschaft vorhandene Sitte zu analysieren und davon ausgehende Perspektiven der sittlichen Vervollkommenung zu entwickeln. Als hermeneutische Ethik hat sie die Pluralität der Sitten zur Grundlage. Die Pluralität der Sitten wiederum verweist auf die unauflösliche Dialektik von Sozialem und Individuellem im sittlichen Handeln: „Wenn Identität und Eigenthümlichkeit absolut wären, so müßten alle Menschen in Beziehung auf die Gemeinschaft eine homogene Masse bilden; eigenthümliche Gemeinschaft aber und gemeinschaftliche Eigenthümlichkeit kann nur in der Pluralität gesonderter Sphären sein“ (SCHLEIERMACHER 1981, S. 32).

4. Die plurale Erziehungswirklichkeit

Die Ableitung der Erziehung aus dem Generationenverhältnis geht von einem Übergewicht des Sozialen über das einzelne Subjekt aus. Der Mensch als „einzelnes Wesen“ wird in den Kontext „größerer Massen“ gestellt, die als „Volk“ bezeichnet werden. In der Geschichte der Völker lassen sich zeitliche „Zyklen“

5 SCHLEIERMACHERS Begriff der „Divination“ knüpft an die Hermeneutik HUMBOLDTS an (vgl. BENNER 1990, S. 128). Die entscheidende Differenz besteht m. E. im Perspektivwechsel vom Primat der physisch-geistigen „Über-Ein-Stimmung“ (TRABANT 1986, S. 33f., 89f.) zum Primat des Mißverstehens, den M. FRANK als „kopernikanische Wende“ im Bereich der verstehenden Wissenschaften bezeichnet (FRANK 1977, S. 153).

6 Dementsprechend errichtet auch die Erziehungstheorie „kein von allen anerkanntes System“, d. h., ihre Bindung an die jeweilige historisch-soziale Konstellation verhindert ihre Allgemeingültigkeit (SCHLEIERMACHER 1983, S. 41 ff.).

oder „Generationenwechsel“ ausmachen, an denen die einzelnen Subjekte ohne spürbare Abweichungen teilhaben (SCHLEIERMACHER 1983, S. 38 f.). Erziehung wird als Vermittlungsfunktion zwischen den Generationen gedacht. Die Grundfrage der Erziehungstheorie – „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“ – läßt sich dabei scheinbar einfach beantworten: Sie sichert ihre Kontinuität, indem sie ihr zum Zweck der Selbsterhaltung ihre Sitte überträgt. Erziehung erscheint als Sozialisationsprozeß zum Zweck der Traditionssicherung, als „natürliche Äußerung des Selbsterhaltungstriebes der Gemeinschaft“ (SCHLEIERMACHER 1983, S. 25).

„Gemeinschaft“ wird im Sinne des HERDERSchen Volksdenkens als eine „organische Ganzheit“ gedacht (vgl. RIEGER 1988, S. 53; STING 1995, S. 129 ff.). Sie stellt kein „Aggregat der Tätigkeiten der einzelnen“ dar, sondern die Tätigkeit des einzelnen wird zum Effekt des größeren „Ganzen“, indem „die Tätigkeit aller gleichsam in ihm nachschwingt infolge der lebendigen Teilnahme, die er daran nimmt ...“ (SCHLEIERMACHER 1983, S. 186). Das „Nachschwingen“ des Ganzen im einzelnen läßt keinen Raum für Differenz und Widerspruch. „Völker“ sind genauso Individuen wie einzelne Subjekte; ihnen wird wie leiblichen Personen „Sterblichkeit“ zugestanden (SCHLEIERMACHER 1981, S. 117). Wenn H. FRIEBEL zu Recht feststellt, daß der Gemeinschaftsbegriff SCHLEIERMACHERS von späteren reformpädagogischen Vorstellungen von „Volksgemeinschaft“ und „Erziehungsgemeinschaft“ abweicht (FRIEBEL 1971, S. 113 f.), so liegt das vor allem daran, daß er „Gemeinschaft“ nie einzeln denkt, sondern nur im pluralen Nebeneinander verschiedener Gemeinschaften. Das Soziale ist mehr als die Gemeinschaft. Zwar existiert bei SCHLEIERMACHER kein eindeutiger Begriff von „Gesellschaft“, aber ihm ist deutlich, daß jede Sozialform nur eine begrenzte Wirklichkeit gegenüber „den mannigfaltigen Möglichkeiten der Gesellschaft“ darstellt (PLEGER 1988, S. 60; WINKLER 1979, S. 91 f.).

Zwischen den verschiedenen Gemeinschaften ergeben sich „Disharmonien“ und „Widersprüche“, wobei keine Gemeinschaft für sich das „Ganze“ repräsentiert und sich alle in einem „unvollkommenen Zustand“ befinden (SCHLEIERMACHER 1983, S. 62). Eine gegebene Gesellschaft setzt sich aus voneinander abgrenzbaren, funktional differenzierten Lebensbereichen zusammen, in denen sich divergierende „sittliche Lebensgemeinschaften“ mit differierenden Erwartungen und Anforderungen etablieren. Das einzelne Subjekt hat an den verschiedenen Gemeinschaften in unterschiedlichem Maße teil und erlebt das soziale Geschehen trotz des organischen Gemeinschaftsverständnisses brüchig und fragmentierend (vgl. SCHLEIERMACHER 1981, S. 35).⁷

Die Differenz der Anforderungen und Sozialisationswirkungen macht die soziale Wirklichkeit als „Erziehungswirklichkeit“ problematisch. Darin liegt nach D. BENNER der „Ursprung der pädagogischen Frage“ (BENNER 1993, S. 49 f.). Eine intentionale und theoretisch aufgeklärte Erziehung wird notwendig, um die Spannungen und Differenzen, denen das einzelne Subjekt ausgesetzt ist, zu

7 Für SCHLEIERMACHER ist die später von F. TÖNNIES behauptete Dichotomie von harmonisch-unmittelbarer Gemeinschaft und plural-individualisierender Gesellschaft deswegen nicht denkbar, weil das Subjekt als in unterschiedliche Gemeinschaften eingebundenes Pluralität und Differenz schon in die je einzelnen Gemeinschaften einbringt (zum Gemeinschaftsbegriff von TÖNNIES vgl. OELKERS 1989, S. 165 ff.).

vermitteln. Dabei kann weder die „Sitte“ einer der Gemeinschaften als selbstverständlicher Ausgangspunkt genommen werden, noch läßt sich eine übergeordnete, inhaltlich bestimmbare „Idee des Guten“ zugrunde legen. Intentionale Erziehung und deren Theorie können sich nur auf das einzelne Subjekt als integrierende Kategorie stützen. Als soziale Funktion gedacht und von den Anforderungen des Gemeinschaftslebens her konzipiert, kann Erziehung aufgrund der sozialen Differenzierungsprozesse nur als Erziehung zur Individualität ihre Aufgabe angemessen erfüllen. Auf diese Weise wird sie zwischen die vielfältigen, von SCHLEIERMACHER angeführten Dialektiken eingespannt: Sie oszilliert zwischen der Bildung zur „Ähnlichkeit mit dem Gemeinwesen“ und der Bildung zum „anderen ... als jeder andere“ (SCHLEIERMACHER 1983, S. 30); sie besteht aus der „Mitwirkung anderer“ im Bildungsprozeß und aus der „Selbsttätigkeit“ usw. (ebd., S. 67f., 60). Intentionale Erziehung wird zu einem Handeln mit „gebrochener Intentionalität“ (WULF 1986, S. 115), das nur als Mitwirkung am Prozeß der Selbstbildung zu verstehen ist.

Das Gesellschaftsbild SCHLEIERMACHERS setzt sich aus den vier simultan und eigendynamisch gedachten Lebens- und Funktionsbereichen des Staates, der Wissenschaft, der Kirche und des freien geselligen Verkehrs zusammen. Keimzelle dieser Gemeinschaftsformen ist die Familie, die von SCHLEIERMACHER als eine naturgegebene Instanz betrachtet wird (vgl. SCHLEIERMACHER 1981, S. 81 ff.). Der Staat als erste der vier öffentlichen Sphären gründet im politischen Gegensatz von „Regierenden“ und „Regierten“. Die Regierung hat zu dessen Überwindung eine am „Gemeingeist“ orientierte Staatsverfassung zu etablieren. Die staatlich organisierte Erziehung erhält eine ausgleichende, auf die Herstellung der „Nationaleinheit“ gerichtete Funktion (vgl. SCHLEIERMACHER 1983, S. 27f., 161–165). Neben dem Staat und von diesem unabhängig existiert die „Gemeinschaft des Wissens“. Wissen ist für SCHLEIERMACHER keine einsame Produktion. Erst das intersubjektive Aushandeln im „Gespräch“ erzeugt Wissen. Die „Idee des Wissens“ besteht in der Herstellung der Einheit des Wissens zur „Schlichtung des Streits“ der Meinungen. Dies erfordert die Integration individueller Wissensbemühungen in eine öffentliche Kommunikation mit Hilfe von Schrift und in eine konkrete Gemeinschaft von Wissenschaftlern, wie sie vor allem Akademien repräsentieren (SCHLEIERMACHER 1983, S. 170–173). Die Gemeinschaft der Kirche wirkt mit Hilfe der Religion auf die Gesinnung; sie erzeugt einen gemeinsamen Massen-Schematismus des Gefühls (SCHLEIERMACHER 1981, S. 119ff.). Die freie Geselligkeit schließlich wird als Sphäre des freien, öffentlichen Gedankenaustauschs und der wechselseitigen bildenden Einwirkung unterschiedlicher Individuen aufeinander beschrieben.

Der Lebensbereich der freien Geselligkeit, zu SCHLEIERMACHERS Zeit realisiert in der Form von Konversationszirkeln der höfischen und großbürgerlichen Salons, soll die Einseitigkeiten der anderen Sphären überwinden. Der freie, bildende Gedankenaustausch kann zwar „nicht im Verhältnis des Einzelnen zur Totalität unmittelbar realisiert werden“ (SCHLEIERMACHER 1981, S. 126f.). Die wechselseitige Einwirkung zielt aber auf die Überwindung von Bildungsdifferenzen, indem die „Sphäre eines Individui“ von den „Sphären Anderer so mannigfaltig als möglich durchschnitten werde, ... so daß alle Erscheinungen der Menschheit ihm nach und nach bekannt, und auch die fremdesten Gemüther und Verhältnisse ihm befreundet und gleichsam nachbarlich werden können“

(SCHLEIERMACHER 1984b, S. 165). Die freie Geselligkeit ist auf einen „Kosmopolitismus“ gerichtet, der trotz seiner unvermeidlichen Bindung an beschränkte Gemeinschaften die Begrenzungen der übrigen Lebensbereiche überwindet (vgl. SCHLEIERMACHER 1983, S. 168). K. MOLLENHAUER und W.H. PLEGER erkennen deshalb in SCHLEIERMACHERS Theorie der Geselligkeit ein utopisches Moment, das auf die Vision eines sittlichen Zustands der Gesellschaft hindeutet, in dem jenseits der sozialen Differenzierungsprozesse eine freie, demokratische Verbindung der Subjekte unter Beibehaltung ihrer Eigenarten und Interessen möglich erscheint (vgl. MOLLENHAUER 1986, S. 148f.; PLEGER 1988, S. 57f.).

5. *Erziehung und Bildung als Funktionen der „Einigung“ von Subjekt und Sozialem*

SCHLEIERMACHERS pädagogische Dialektik wird von BENNER als „deutsche Antwort“ auf die Französische Revolution bezeichnet (BENNER 1993, S. 52f.; vgl. WULF 1996). Und tatsächlich stellt die Verhinderung des „Revolutionären“ als des „Zerstörerischen“ des sittlichen Zustands zugunsten eines kontinuierlichen Reformprozesses, der das „Bewahren“ mit dem „Verbessern“ verknüpft, ein wesentliches Motiv seiner Erziehungstheorie dar (vgl. SCHLEIERMACHER 1983, S. 64). Trotz der Zukunftsoffenheit und der Betonung der Differenz bleiben unvereinbare Widersprüche und radikale Umbrüche aus seinem Bildungsdenken ausgeschlossen. Es ist von einem heute obsoleten Geschichtsoptimismus geprägt, der auf die Idee des kontinuierlichen Fortschritts und „allmähliche Übergänge“ statt auf „plötzliche Unterbrechungen“ setzt (SÜNKEL 1964, S. 95ff.; WIMMER 1996, S. 212; SCHLEIERMACHER 1983, S. 103). Es bleibt damit historisch an den preußischen Reformprozeß und die mit ihm verbundenen Hoffnungen gebunden, die ein Agieren des Staates gegen den im Volk vorhandenen „Gemeingeist“ nicht für möglich halten.⁸ Seine Theorie der Erziehung begreift SCHLEIERMACHER in diesem Kontext als „das Prinzip, wovon die Realisierung aller sittlichen Vervollkommnung ausgehen muß“ (SCHLEIERMACHER 1983, S. 66).

An das Fortschreiten der sittlichen Vervollkommnung ist die Vision eines vollkommenen Gesamtzustandes geknüpft, in dem die Widersprüche des aktuellen Zustandes des Sozialen ausgeglichen sind. Wie am Anfang, zur Zeit der organischen, undifferenzierten Gemeinschaft der „Horde“, wird Erziehung in ihrer staatlich organisierten, theoriegeleiteten Form darin überflüssig. Die „Einwirkung auf die jüngere Generation“ ist dann nichts anderes mehr „als ein Ausfluß der Sitte, die ohne besondere Theorie und Methode bestehen kann ...“ (SCHLEIERMACHER 1983, S. 95). Mit der Erziehung endet zugleich die Differenz von Subjekt und Sozialem: „denn der einzelne ist nur ein unendlich kleiner Teil im Verhältnis zum Ganzen; es wird dies Kleinere vom Großen auch ohne besondere Anstalten leicht überwunden werden“ (SCHLEIERMACHER 1983, S. 95). Der aktuelle Zustand der Pluralität und Differenz erscheint somit als eine zeitlich begrenzte Zwischenphase, die einer zeitlich begrenzten Erziehung als Interven-

8 SCHLEIERMACHERS Erziehungstheorie wird von W. SCHMIED-KOWARZIK eine grundsätzliche Affirmativität attestiert, die die Ambivalenz von Entwicklungen nicht denken kann (SCHMIED-KOWARZIK 1985, S. 786ff.).

tion zum Ausgleich von Abweichungen bedarf. Die pädagogische Intervention kann sich auf kein ausformulierbares Normalitätskonzept stützen (vgl. WINKLER 1989), aber auf die Restnormativität der „Einigung“ als Verbesserungs- und Zielperspektive.

An diesem Punkt wird deutlich, daß SCHLEIERMACHERS Bildungsdenken insgesamt religiös geprägt ist. Sowohl seine Vorstellung des Subjekts als auch seine Vorstellung des Sozialen stehen unter dem Postulat einer „Einigung“ mit Hilfe von Bildung, deren Möglichkeit letztlich eine Sache des Glaubens ist. Bildung als religiöse Praxis der „Einigung“ und als soziale Praxis der „Besserung“ bleiben aufeinander bezogen. Die primär religiöse Motivation der Erziehungstheorie muß aber nicht zwangsläufig dazu führen, ihr jede Relevanz als Reflexion pädagogischer Praxisprobleme abzusprechen (vgl. dagegen LANGEWAND 1987, S. 520f.). Denn selbst die stark religiös inspirierte Vorstellung vom Ende der Erziehung erlaubt eine profane, sozialpolitische Lesart⁹: Mit der Herstellung der „Nationaleinheit“ endet der „Beruf des Staates zur Erziehung“. Erziehung darf aber unter dieser Voraussetzung „nie wieder eine Privaterziehung werden“, sondern kann nur eine öffentliche Erziehung im Rahmen der „Kommunalverfassung“ sein, die „unter den Betrieb und die Leitung des Volkes selbst gestellt und durch den in demselben herrschenden gleichen Sinn in Gleichheit gehalten“ wird (SCHLEIERMACHER 1983, S. 28f.). Die religiöse Vorstellung der Einigung beinhaltet damit auf der sozialpolitischen Ebene die Vorstellung der Demokratisierung und des Ausgleichs der sozialen und politischen Ungleichheiten.

SCHLEIERMACHERS Bildungsdenken tendiert zu einer Transformation religiöser Vorstellungen in sozialwissenschaftliche Kategorien. Allerdings bleibt er sich der Grenze zwischen Religion und Wissenschaft ebenso bewußt wie er die Ergänzung der Wissenschaft durch den Glauben für notwendig hält. Die Wissenschaft allein kann ihre Aufgabe, den „Streit“ zu schlichten, nicht lösen. SCHLEIERMACHERS Dialektik ist eine endlose Oszillation zwischen den verschiedenen Polen, die keine „Aufhebung“, sondern immer nur neue Differenzen produziert. Deshalb „muß der Glaube supplieren“, „was der wissenschaftlichen Darstellung fehlt“ (SCHLEIERMACHER 1983, S. 63). Gerade das Festhalten an der religiösen Kategorie der „Einigung“, verstanden als Bildungsperspektive des Subjekts, scheint SCHLEIERMACHERS Blick für die sozialen Differenzierungsprozesse moderner Gesellschaften geschärft zu haben. Und wenn wir heute von SCHLEIERMACHERS harmonischem Gesellschaftsbild und der sozialen Vision der „Einigung“ Abstand genommen haben, so scheint mir die sozialpolitische Ausrichtung des Bildungsdenkens auf den Ausgleich von Differenzen im Sinne von Ungleichheiten und auf die Bildung des Subjekts als Artikulationsbasis dieser Differenzen nach wie vor aktuell zu sein: dies weniger zur sittlichen Verbesserung als zur dynamischen Erhaltung von Bildungschancen im sozialen Wandel.

9 Nach TH. SCHULZE ist die These vom Ende der Erziehung nicht absolut zu verstehen, sondern als Übergang der gesamtstaatlich organisierten Erziehung in eine öffentliche Erziehung einzelner Kommunen, wie es SCHLEIERMACHER zu seiner Zeit am Beispiel der USA und Englands beobachten kann (SCHULZE 1985, S. 812f.; SCHLEIERMACHER 1983, S. 155).

Literatur

- BENNER, D.: Die Pädagogik Herbarts. Weinheim/München 1986.
- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Weinheim³1993.
- BENNER, D.: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. Weinheim/München 1990.
- BOURDIEU, P.: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M. 1987.
- DILTHEY, W.: Schriften zur Pädagogik. Paderborn 1971.
- FRANK, M.: Das individuelle Allgemeine. Teststrukturierung und -interpretation nach Schleiermacher. Frankfurt a.M. 1977.
- FRANK, M.: Einleitung. In: F.D.E. SCHLEIERMACHER: Hermeneutik und Kritik, hrsg. v. M. FRANK. Frankfurt a.M.⁵1993, S. 7–67.
- FRIEBEL, H.: Über den Begriff der öffentlichen Erziehung in der Pädagogik Schleiermachers. In: B. GERNER (Hrsg.): Schleiermacher. Interpretation und Kritik. München 1971, S. 103–121.
- FROST, U.: Einigung des geistigen Lebens. Zur Theorie religiöser und allgemeiner Bildung bei Friedrich Schleiermacher. Paderborn/München/Wien/Zürich 1991.
- GUMBRECHT, H.-U.: Das Nicht-Hermeneutische. In: CH. WULF/D. KAMPER/H.-U. GUMBRECHT (Hrsg.): Ethik der Ästhetik. Berlin 1994, S. 105–108.
- HERBART, J.F.: Kleine pädagogische Schriften. Paderborn 1968.
- HERBART, J.F.: Pädagogisch-didaktische Schriften, hrsg. v. W. ASMUS. Stuttgart 1982 (a).
- HERBART, J.F.: Pädagogische Grundschriften, hrsg. v. W. ASMUS. Stuttgart 1982 (b).
- HERBART, J.F.: Kleinere pädagogische Schriften, hrsg. v. W. ASMUS. Stuttgart 1982 (c).
- HERBART, J.F.: Ueber einige Beziehungen zwischen Psychologie und Staatswissenschaft. In: J.F. HERBART: Sämtliche Werke. Bd. 5. Aalen 1964.
- HILGENHEGER, N.: Kann Flattersinn die Herbart-Forschung beflügeln? In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 1007–1014.
- HUMBOLDT, W. v.: Ueber das vergleichende Sprachstudium in Beziehung auf die verschiedenen Epochen der Sprachentwicklung. In: W. v. HUMBOLDT: Werke in fünf Bänden. Bd. III. Stuttgart 1963, S. 1–25.
- KLAFKI, W.: Gleichheit, Ungleichheit und Erziehung – ein Zentralproblem der Erziehungstheorie Schleiermachers. In: F. ZUBKE (Hrsg.): Politische Pädagogik. Beiträge zur Humanisierung der Gesellschaft. Weinheim 1990, S. 17–38.
- LANGEWAND, A.: Das Ende der Erziehung und ihrer Theorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 513–522.
- LANGEWAND, A.: Pädagogische Applikation und erziehungswissenschaftliche Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 1015–1020.
- LEHNERER, TH.: Die Kunsttheorie Friedrich Schleiermachers. Stuttgart 1987.
- LENZEN, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Reinbek 1994.
- MOLLENHAUER, K.: Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion. Weinheim/München 1986.
- NATORP, P.: Schleiermacher und die Volkserziehung. In: B. GERNER (Hrsg.): Schleiermacher. Interpretation und Kritik. München 1971, S. 31–38.
- NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a.M. 1988.
- NOHL, H.: Die pädagogischen Gegensätze. In: H. NOHL: Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn 1967.
- OELKERS, J.: Bruch und Kontinuität. Zum Modernisierungseffekt der Reformpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994), S. 565–583.
- OELKERS, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München 1989.
- OELKERS, J.: Seele und Demiurg: Zur historischen Genesis pädagogischer Wirkungsannahmen. In: N. LUHMANN/E. SCHORR (Hrsg.): Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M. 1992, S. 11–57.
- PLEGER, W. H.: Schleiermachers Philosophie. Berlin/New York 1988.
- POTEPKA, M.: Die Frage nach dem Subjekt in Schleiermachers Hermeneutik. In: M. FRANK/G. RAULET/W. REIEN (Hrsg.): Die Frage nach dem Subjekt. Frankfurt a.M. 1988.
- RANG, M.: Rousseaus Lehre vom Menschen. Göttingen 1959.
- RIEGER, R.: Interpretation und Wissen. Zur philosophischen Begründung der Hermeneutik bei Friedrich Schleiermacher und ihrer geschichtlichen Begründung. Berlin/New York 1988.
- ROUSSEAU, J.-J.: Emile oder Über die Erziehung. Paderborn/München/Wien/Zürich⁵1981.
- SCHÄFER, A.: Rousseau. Pädagogik und Kritik. Weinheim 1992.

- SCHÄFER, A.: Zur Kritik pädagogischer Wirklichkeitsansprüche. Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Rationalitätsansprüche. Weinheim 1989.
- SCHLEIERMACHER, F. D. E.: Ausgewählte pädagogische Schriften, hrsg. v. E. LICHTENSTEIN. Paderborn 1983.
- SCHLEIERMACHER, F. D. E.: Der christliche Glaube. Bd. I, hrsg. v. M. REDEKER, Berlin 1960.
- SCHLEIERMACHER, F. D. E.: Ethik: 1812/13, hrsg. v. H.-J. BIRKNER. Hamburg 1981.
- SCHLEIERMACHER, F. D. E.: Hermeneutik und Kritik, hrsg. v. M. FRANK. Frankfurt a. M. 1993.
- SCHLEIERMACHER, F. D. E.: Monologen, hrsg. v. H.-J. BIRKNER. Hamburg 1978.
- SCHLEIERMACHER, F. D. E.: Pädagogische Schriften 2. Abhandlungen und Zeugnisse, hrsg. v. E. WENIGER/TH. SCHULZE. Frankfurt a. M./Berlin/Wien 1984 (a).
- SCHLEIERMACHER, F. D. E.: Versuch einer Theorie des geselligen Betragens. In: F. D. E. SCHLEIERMACHER: Kritische Gesamtausgabe. I. Abt. Bd. 2. Schriften aus der Berliner Zeit 1796–1799. Berlin/New York 1984, S. 163–184 (b).
- SCHMIED-KOWARZIK, W.: Schleiermachers dialektische Grundlegung der Pädagogik als praktischer Wissenschaft. In: K.-V. SELGE (Hrsg.): Internationaler Schleiermacher-Kongreß Berlin 1984. Berlin/New York 1985, S. 773–788.
- SCHULZE, TH.: Die dialektische Rekonstruktion der Erziehungswirklichkeit. In: K.-V. SELGE (Hrsg.): Internationaler Schleiermacher-Kongreß Berlin 1984. Berlin/New York 1985, S. 803–834.
- SCHURR, J.: Schleiermachers Theorie der Erziehung. Interpretationen zur Pädagogikvorlesung von 1826. Düsseldorf 1975.
- STING, S.: Interkulturelle Erziehung in der „Deutschen Kulturnation“. In: B. HILDEBRAND/S. STING (Hrsg.): Erziehung und kulturelle Identität. Münster/New York 1995, S. 121–143.
- SÜNKEL, W.: Friedrich Schleiermachers Begründung der Pädagogik als Wissenschaft. Ratingen 1964.
- TENORTH, H.-E.: Geschichte der Erziehung. Weinheim/München 1988.
- TRABANT, J.: Apeliotes oder der Sinn der Sprache. Wilhelm von Humboldts Sprach-Bild. München 1986.
- WENIGER, E.: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik, hrsg. v. B. SCHÖNIG. Weinheim/Basel 1990.
- WIMMER, M.: Bildung einer „vernünftigen Natur“. Zum Problem der Bestimmung des Anthropologischen in der Philosophie von F. D. E. Schleiermacher. In: CH. WULF (Hrsg.): Anthropologisches Denken in der Pädagogik 1750–1850. Weinheim 1996.
- WINKLER, M.: Vom Normalbegriff der Erziehung zur Hermeneutik der pädagogischen Situation. Schleiermacher und das moderne Erziehungsdenken. In: U. HERRMANN/J. OELKERS (Hrsg.): Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Weinheim/Basel 1989, S. 211–226.
- WINKLER, M.: Geschichte und Identität. Versuch über den Zusammenhang von Gesellschaft, Erziehung und Individualität in der „Theorie der Erziehung“ Friedrich Daniel Ernst Schleiermachers. Bad Heilbrunn 1979.
- WULF, CH.: Der Traum der Erziehung. In: D. KAMPER (Hrsg.): Macht und Ohnmacht der Phantasie. Darmstadt/Neuwied 1986, S. 89–119.
- WULF, CH.: Einleitung. In: CH. WULF (Hrsg.): Anthropologisches Denken in der Pädagogik 1750–1850. Weinheim 1996, S. 7–14.

Abstract

This contribution investigates the pedagogical treatment of the modernization about the year 1800 in the educational theory of Schleiermacher. By looking at his approaches to subjectivity and society it is demonstrated, how Schleiermacher reflects on constitutional problems of subjectivity with regard to social dependency of the individual and pluralization of social spheres. His attempt to overcome social and individual fragmentation with the help of an educational theory relies on a religious concept of "Bildung", which allows the affirmation of contemporary conditions to be combined with the hope of a pedagogically engineered unification and improvement.

Anschrift des Autors

PD Dr. Stephan Sting, Hornstr. 21, 10963 Berlin